

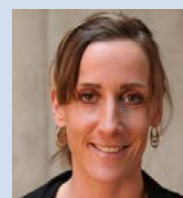


Portfolioen som undervisnings- og evalueringsmedium

Ane Qvortrup

Lektor

Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet
anq@sdu.dk



Tina Bering Keiding

Lektor

Center for undervisningsudvikling og digitale medier,
Århus Universitet
keiding@tdm.au.dk



Abstract

De seneste år har portfolioen som lærings- og undervisnings-/evalueringsmedium været et omdrejningspunkt både på mange forskellige niveauer i uddannelsessystemet og i uddannelsesforskningen. Portfolioen er for de lærende et medium til at reflektere over deres læring, og for underviseren beskrives den som et medium, der giver indsigt i de lærendes læringsproces og -udbytte. Denne artikel genbeskriver portfolioen som undervisnings- og evalueringsmedium fra et systemteoretisk perspektiv samt reflekterer og eksemplificerer, hvad denne genbeskrivelse tilbyder eksisterende beskrivelser af portfolioens funktion. Genbeskrivelsen giver mulighed for at beskrive portfolioen som et medium, der understøtter observation af læring, af progression og af progression i progression, hvilket giver nye muligheder for refleksion og refleksivitet. Dermed tilbyder den nye perspektiver på spørgsmålet om portfolioens didaktiske muligheder og begrænsninger ift. at iagttage og reflektere over læring, og den understøtter iagttagelse og kommunikation om samme.

Abstract in English

Over the last two decades, the portfolio as a learning and teaching medium has attracted much attention in educational practice and research. With regard to learning, the portfolio is described as a tool for reflecting learning and development. With regard to teaching, the portfolio exhibits and provides evidence of the student's efforts, progress and achievements. This article re-describes the portfolio from a systems theoretical point of view and reflects and exemplifies what this re-description contributes to existing descriptions of the portfolio. The conclusion is that systems theory allows us to re-describe the portfolio as a teaching medium, which supports observations of learning in three dimensions: learned/not learned, becoming better/becoming worse (progression), and becoming better at becoming better/becoming worse at becoming better (progression in progression), hereby scaffolding new forms of reflection and reflectivity. The article contributes with new perspectives on the question about the didactical possibilities and limitations of the portfolio.

Indledning

De seneste år har portfolioen som lærings- og undervisnings-/evalueringsmedium været et omdrejningspunkt både på mange forskellige niveauer i uddannelsessystemet og i uddannelsesforskningen. Hos mange forskere og undervisningsudviklere har forventningerne til mediet været høje. Portfolioen er blevet beskrevet som et medium, der kan "entail nothing less than a wholesale transition from a testing culture to an assessment culture" (Wolf et al. 1991, s. 33). Der er tale om et innovativt uddannelsesmedium og en helt ny måde at relatere til de studerende og de studerendes læring på, der understøtter læringskravene i det senmoderne samfund (Arter, 1995; Ellmin,

2011; Herman & Morrell, 1999; Krogh, 2007; Niguidula, 1993; Tolsby, 2012). Samtidig findes der mere skeptiske forskere og undervisningsudviklere. Her fremhæves det, at forskningslitteraturen er ureflekteret positiv og begår en fejl, når den ikke anlægger et kritisk og undersøgende perspektiv (Wittek, 2007). Yderligere påpeges det, at forskningslitteraturen fortsat – trods den store interesse – kæmper med at forstå portfolioens funktion (Boud, 2000; Gillett & Hammond, 2009; Yorke, 2003), og at den fremfor selve portfolioen i for høj grad beskæftiger sig med forhold uden for portfolioen sådan som 'den rigtige studerende', 'den studerendes villighed' og 'undervisermentalitet' samt 'det nødvendige fælles afsæt' og 'den rigtige klasserumskultur' (Barrett & Wilkerson, 2004; Gillett & Hammond, 2009; Tolsby, 2012). Kritikken går på, at disse forhold ikke bringer os tættere på en forståelse af portfolioens didaktiske potentiale og dermed på kernen af portfolioarbejdet og på svaret om, hvad det er for nye muligheder, mediet faktisk tilbyder uddannelsessystemet.

Formålet med denne artikel er at genbeskrive portfolioen i et systemteoretisk perspektiv samt at reflektere og eksemplificere, hvad denne genbeskrivelse tilbyder eksisterende beskrivelser af portfolioens funktion. Dette gør artiklen ved først at belyse forventningerne til portfolioen, som de fremtræder i litteraturen. Der vil være særligt fokus på mediets muligheder for at understøtte undervisning og evaluering. Herefter bruges systemteorien til dels at vise, hvordan portfolioens muligheder ift. iagttagelse af og refleksion over læring træder frem i en systemteoretisk optik, dels at udfordre de teknologiske forventninger, som kommer til udtryk i den aktuelle portfoliolitteratur.

Systemteori

Den teoretiske ramme for artiklen er systemteorien, som den er beskrevet af den tyske sociolog Niklas Luhmann (Luhmann, 1995, 2002b, 2012, 2013; Luhmann & Schorr, 2000), og den systemteoretiske didaktik (Keiding & Qvortrup, 2014; Qvortrup & Keiding, 2017). Ifølge Luhmann er det moderne samfund karakteriseret ved at være funktionelt uddifferentieret (Luhmann, 1997c, s. 707ff.). Uddannelsessystemet er ét blandt en række funktionelt uddifferentieret systemer. Dets funktion er at sikre medlemmer af samfundet den viden, som på den ene side er opfattet som værdifuld og mere vigtig eller bedre end anden viden, og som på den anden side ikke kan forventes tilegnet gennem ren deltagelse i hverdagen (Luhmann, 2002b: 111; Luhmann & Schorr, 2000, s. 29f). Således er distinktionen mellem bedre og værre viden – ofte operationaliseret i formen læring| ikke-læring – fundamental for uddannelsessystemet (Luhmann, 2002b, s. 143). Indersiden af formen (læring) udgør den positive værdi for kommunikationen i uddannelsessystemet, præcist som indtægt – og ikke tab – udgør den positive værdi i det økonomiske system. Præcist hvilken viden uddannelsessystemet markerer som bedre viden og dermed læring varierer over tid og på tværs af

uddannelsesprogrammer (Keiding & Qvortrup 2014, s. 105; Qvortrup & Rasmussen, 2017). Ydersiden af formen er den refleksive værdi, som bruges til at specificere betydningen af indersiden. Uddannelsessystemets form (læring| ikke-læring) fokuserer to typer af refleksion. Den første refleksionstype er relateret til det forhold, at ikke alle forandringer i viden og kunnen værdsættes som læring i uddannelsessystemet, hvilket aktualiserer en refleksion over den viden, der værdsættes henholdsvis negligeres. Refleksionen over hvorvidt en bestemt form for viden eller kunnen falder på indersiden af formen eller ej, omhandler grænsen for selve uddannelsessystemet: Er dette værdifuld viden eller ej? For det andet forudsætter optagetheden af læring en forandring, dvs. at den lærende har tilegnet sig en viden, som vedkommende ikke besad på forhånd (Luhmann, 1990). I den forstand er en indikation af læring relateret til en observation over tid: nulfør. Luhmann (1995, s. 443) beskriver refleksionen over den viden, der værdsættes henholdsvis negligeres, dvs. refleksionen relateret til grænserne mellem system og omverden, som refleksion. De tidsrelaterede refleksioner begrebsliggøres som refleksivitet.

Grundet dets samfundsmæssige funktion må undervisning stræbe efter at skabe optimale betingelser for den intenderede læring og for at observere og dokumentere effekterne af sine anstrengelser. Denne fordring har svære vilkår grundet det forhold, at læring ifølge Luhmann er operationer i psykiske systemer baseret på bevidsthed (tanker, følelser, forestillinger), mens undervisning og uddannelse beskrives som operationer i sociale systemer baseret på kommunikation (Luhmann, 2002c). Begge systemer – psykiske og sociale systemer – beskrives som autopoietiske, dvs. at de er selvrefererende og lukkede (Luhmann, 2000; 2006). I og med at undervisning er baseret på kommunikation, er undervisningen hensat til at facilitere og observere læring gennem forstyrrelser via samt iagttagelse og fortolkning af ændringer i kommunikation. De kommunikative fortolkninger af læring beskriver Luhmann som en semantisk konstruktion, der "indicates that one cannot observe how information triggers far reaching consequences by bringing about partial structural changes in a system without interrupting its self-identification" (Luhmann, 1995, s. 111).

Forskellige medier og teknologier giver forskellige muligheder for observation af læring. Ingen medier eller teknologier ophæver den indbyrdes lukkethed mellem undervisning og læring, men reducerer kompleksitet og kontingens (Luhmann & Schorr, 1982). Samtidig er de med til at ændre på den måde, hvorpå vi tænker og arbejder med undervisning og didaktik. Som eksempel herpå beskriver Luhmann (1993), hvordan bogtrykket ændrede grundlæggende ved den måde, man tænkte undervisning på: "Bøger tilbyder sig til 'selvlæring'. For skolen betyder det, at undervisningen udvikler selvlæringsfærdigheder og så kan regne med disse [...]. Den pædagogik, der reformuleres på grundlag af dette forhold, beskæftiger sig ikke mere kun med

at overføre stoffet til børnenes hoveder, men derimod med udviklingen af lærekompetence” (s. 182).

Kompleksitets- og kontingensreduceringen kan specificeres ift. de tre usikkerheder, som ifølge Luhmann karakteriserer enhver kommunikation (Luhmann, 2000, s. 199-200). Den første usandsynlighed relaterer sig til det at få kontakt med adressater: “Det er usandsynligt, at en kommunikation træffer flere personer end dem, som er nærværende i en konkret situation; og denne usandsynlighed vokser, hvis man yderligere stiller det krav, at kommunikationen videregives uforandret” (Luhmann, 2000, s. 200). Den anden usandsynlighed handler om forståelse: Det er “usandsynligt, at ego overhovedet forstår, hvad alter mener” (Luhmann, 2000, s. 199). Deltagerne i en kommunikation skaber forskellige forståelser, og netop deri bunder den forståelsesmæssige usandsynlighed. Det, der af underviseren opfattes på én måde, kan af studerende være opfattet helt anderledes. Den tredje usandsynlighed drejer sig om succes: “Selv hvis en kommunikation bliver forstået af dem, som den retter sig mod, er det ikke sikkert, at den også antages og bekræftes” (Luhmann, 2000, s. 200). Denne usandsynlighed er særdeles relevant, når vi har at gøre med undervisning, hvis succes jo netop er knyttet til, at den lærende anvender kommunikationen som præmis for ændring af livsløb, dvs. ændrede fremtidige betingelser for kommunikation, handling og adfærd. I den forstand kan succes i almen forstand altså ikke defineres som et bestemt mål, men som en vellykket selektionskobling og efterfølgende antagelse af det selekterede (Luhmann, 2000, s. 200; Keiding & Qvortrup, 2014, s. 134-140).

Portfolioen som kompleksitets- og kontingensreducerende medium

Under beskrivelsen af det systemteoretiske udgangspunkt gjorde vi det klart, hvordan denne teoriramme tager det udgangspunkt, at medier og teknologier er med til at ændre den måde, hvorpå vi tænker og arbejder med undervisning og didaktik. I tillæg hertil er autopoiesisbegrebet med til at pege på det forhold, at de erfaringer, der er dannet hos en underviser, i et lærerkollegium, hos lærerprofessionen eller inden for et bestemt felt (fx portfolio-pædagogikken) er selvforstærkende. Der er tale om ”erfaringer, der kondenseres som grundlag for videre handlen” (Luhmann, 2006, s. 84). Således er det ikke ualmindeligt, at “forløbet konditionerer sig selv. Den bane, man én gang er slået ind på, virker selvforklarende og er svær at korrigere” (Luhmann, 2006, s. 129). Af denne grund er det vigtigt, at eksisterende erfaringer med jævnlige mellemrum gøres til genstand for genbeskrivelse, ligesom det er vigtigt, at de suppleres med nye beskrivelser. Kendskabet til og opmærksomheden på forskellige beskrivelser “forhindrer ikke, men opfordrer ligefrem til at søge efter flere årsager og flere virkninger” (Luhmann, 2006, s. 72). Der er altså ikke tale om, at nye beskrivelser eller genbeskrivelser fører til mere rigtige eller

sande forståelser af portfolioens funktion, men at den løbende dialog fører til forstyrrelse og opmærksomhed på forskellige forventninger og muligheder. I den resterende del af artiklen, vender vi således først blikket mod det eksisterende felt for derefter at foretage en systemteoretisk genbeskrivelse.

Med fokus på portfolioen som et medium til iagttagelse og vurdering af læring beskriver forskningslitteraturen portfolioen som en formålsrettet samling af studerendes arbejde, der synliggør og giver evidens for den studerendes anstrengelser, progression, udbytte og selv-refleksion (Dysthe & Engelsen, 2004; Messick, 1994; Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Ydermere er portfolioer beskrevet som 'envelopes of the mind' (Orland-Barak, 2005) og som værktøjer til at udforske følelser, værdier, overbevisninger og dispositioner over tid (LaBoskey, 1993; Smith & Tillema, 1998).

Forventningerne knytter sig til den antagelse, at portfolioen bidrager til klarhed og åbenhed i vurderingsprocesserne, muliggør involvering af de studerende samt understøtter variation og rækkevidde i bedømmelsen, hvilket sikrer en mere effektiv og valid vurdering (Biggs, 1998; Boud & Falchikov, 2006; Gillett & Hammond, 2009). Samtidig beskrives portfolioen som en bæredygtig vurdering, idet den baserer sig på en løbende evaluering og skaber en tæt kobling til det, der sker i undervisningen (Belanoff & Dickson, 1991; Qvortrup, 2011; Yancey & Weiser, 1997). Udover at tilbyde en række muligheder ift. vurderingen af læring, er det en væsentlig pointe, at portfolioen samtidig beskrives som et medium til at øge læring og udvikling (Butler & Winne, 1995; Heartel, 1990; Orland-Barak, 2005; Tillema, 1998; Tillema & Smith, 2000). Yancey og Weiser (1997) foreslår, at portfolioen styrker en aktiv videnskabelse samt refleksion og selvevaluering af både læringsprocesser og -produkter. Yderligere sikrer den skabelsen af fællesskaber, hvor studerende og undervisere arbejder sammen som læsere, skrivere, tænkere, forskere og lærende. Disse fællesskaber støtter studerendes dybere tænkning og øger troen på egen læring, hvilket engagerer dem i løbende og livslang læring (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Tillema & Smith, 2007; Zeichner & Wray, 2001).

Ovenstående korte skitsering af fokuseringerne i portfoliolitteraturen viser, at portfolioen forventes at kunne håndtere en række udfordringerne og støtte en række didaktiske hensigter. For indeværende koncentrerer vi os om, hvordan portfolioen som et medium for undervisning og evaluering muliggør iagttagelse af læring. Man kan tale om, at funktionen er knyttet til 'gennemsigtighed' (Qvortrup & Keiding, 2014). Med reference til Luhmann og hans beskrivelse af på den ene side uddannelsessystemets hensigt og på den anden side undervisning og læring som operationer i to indbyrdes lukkede systemer, er det systemteoretisk set et grundlæggende

karakteristikum ved undervisningen, at den må finde måder at observere den i bund og grund ikke-observerbare læring. På et generelt niveau er løsningen på dette at identificere kommunikative udtryk, der kan fortolkes som tegn på, at den studerende har lært noget intenderet. Tilsvarende vil fraværet af det kommunikative udtryk blive fortolket som udtryk for, at den studerende ikke har lært det intenderede. Tilstedeværelsen eller fraværet af det kommunikative udtryk bliver altså afgørende for, om den studerende placeres på indersiden eller ydersiden af forskellen lært/ikke-lært. I skoler og undervisning bruges forskellige medier som udgangspunkt for at identificere sådanne kommunikative udtryk for læring: skriftlige opgaver, mundtlige eksaminationer, og de seneste år har portfolioen, som nævnt ovenfor, fået stigende interesse. Spørgsmålet er, hvorvidt – og i så fald hvordan – portfolioen tilbyder nye muligheder for identificering af sådanne udtryk? Fælles for en række af bidragene inden for portfolio-litteraturen er, at de besvarer dette spørgsmål i tilknytning til en mål/middeltænkning, hvilket betyder, at der nærmest pr automatik i forlængelse heraf genereres et teknologisk orienteret spørgsmål om, hvorvidt portfolioen virkede som intenderet, dvs. indfrie de forventningerne. Dette kan være med til at forklare det indledningsvist skitserede skisma med fortalere på den ene side og skeptikere på den anden side. For indeværende vil vi forsøge at undgå en mål/middelfokusering. Udgangspunktet er, at portfolioen ikke kan løse noget, men den identificerer måske andre kommunikative udtryk for læring end alternative medier. Dette undersøger vi ved at specificere pointen om gennemsigtighed med reference til de overfor beskrevne kommunikative usikkerheder.

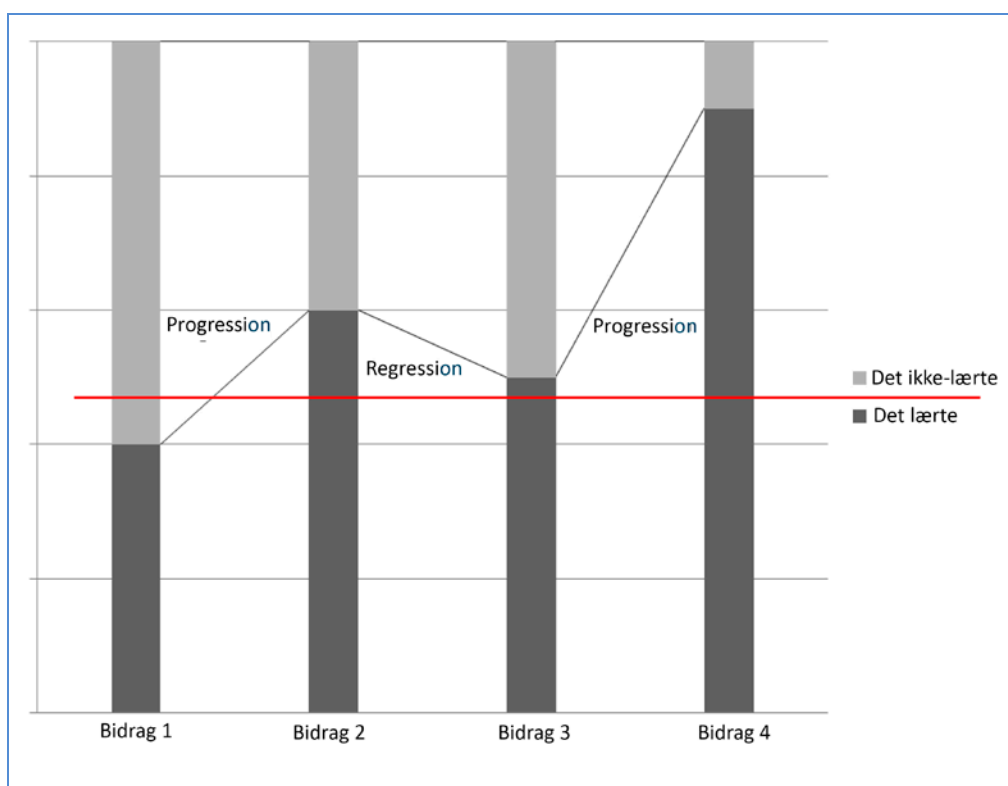
I både traditionel undervisning og traditionelle mundtlige bedømmelsessituationer betyder nærheden i interaktionen, at usandsynligheden for kontakt reduceres betydeligt. Samtidig er den reduceret som følge af undervisningens tildeling af og asymmetri i roller og de dertil knyttede forventninger. Underviseren underviser/eksaminerer, og den studerende deltager i undervisningen/eksaminationen og ved, at underviseren er sat i en position, hvor vedkommende skal foretage en bedømmelse. Ikke mindst er den reduceret grundet mulighederne for perception og perceptionens reflektive dimension (Luhmann, 2000, s. 475; Keiding & Qvortrup, 2014, s. 134). Pointen med portfolioen, som det fremgik af den ovenstående gennemgang, er i tillæg til de nævnte reduktioner, at kontakten øges ift. såvel tid som saglige og sociale sammenhænge. Ligesom med andre skriftlige produkter, giver portfolioen mulighed for at genbesøge præstationer ud over det in situ iagttagede. Samtidig giver den mulighed for, at den studerende bliver bedømt ikke alene ift. den kontakt, der etableres i en konkret eksamensmæssig sammenhæng, men også ift. til den kontakt, der er etableret i forskellige saglige og sociale sammenhænge, som

tidsmæssigt har udspillet sig løbende henover et undervisningsforløb. Dette er også relevant ift. den anden af de tre usandsynligheder, nemlig forståelse. Her handler det om, hvordan den studerende kan få mulighed for at meddele sig, så underviseren forstår, hvad han/hun mener. Ifølge Luhmann øges forståeligheden udover det perciperbare, først og fremmest gennem det verbale sprog og den hertil knyttede brug af akustiske og optiske tegn (stemmeføring, øjenkontakt, mimik, gestik og kropssprog) (Luhmann, 2000, s. 201). Men også skriftsproget og semantiske tegn kan rumme let identificerbare komplekse betydninger (Luhmann, 2006, s. 142). Ift. redueringen af usandsynligheden for forståelse er det en væsentlig pointe, at portfolioen, fordi den kan rumme mange forskelligartede materialer, giver mulighed for at iagttage læring på baggrund af en mangfoldighed og variation af tegn, som kan gøre kommunikationen mere sandsynlig, fordi en variation af betydningsskabende tegn kan være med til at sikre, at deltagerne mener det samme. Samtidig mindsker det risikoen for, at der bruges unødigt tid på kommunikation om enkelttegnets betydning (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 138). Den tredje usikkerhed, usandsynligheden for effekt er relevant ift. iagttagelse af læring i den forstand, at den gør det muligt at iagttage, hvordan den studerende har ændret adfærd som følge af undervisningsaktiviteter ikke bare gennem den spørgeteknik, som oftest anvendes ved mundtlige eksamener "Læreren eller eksaminatoren stiller et spørgsmål, *skønt han kender* svaret. Dette er usædvanligt i den sociale dagligdag og pinligt, hvis det sker. I skolen er det standard adfærd til kontrol af trivialisering" (Luhmann, 2006, s. 103). Gennem sammenstillingen af og dialog om udviklingen mellem opgaver gør portfolioen det muligt at observere flere aspekter af, hvordan den studerende har ændret adfærd som følge af undervisningsaktiviteter, og disse adfærdsændringer kan række ud mod en række forskellige undervisningsaktiviteter, herunder også aktiviteter, der har intenderet aspekter som kreativitet, selvstændighed og personlig stillingtagen (Qvortrup & Keiding, 2014, s. 140). Dette uddyber vi i det kommende afsnit.

Genbeskrivelse af portfolioens understøttelse af læringsiagttagelse

I kontrast til mundtlige præsentationer fikserer portfolioen i lighed med andre typer af skriftlige opgaver kommunikation og giver dermed som allerede nævnt undervisere og studerende mulighed for at vende tilbage til tidligere aktiviteter. Det bliver altså muligt at observere, hvordan studerende har klaret sig på bestemte tidsmæssige nedslag henover et undervisningsforløb. Hvordan gik det i semesteropgave 1, i semesteropgave 2 og i semesteropgave 3? Yderligere gør portfolioen det, som en samling af produkter, muligt at observere læring over tid og gennem sammenstilling og sammenligning af de kommunikative udtryk. Gik det bedre i semesteropgave 2 end i semesteropgave 1? Eller var det

faktisk modsat sådan, at de senere resultater var dårligere end de tidligere? Ved at sammenstille og sammenligne kommunikative udtryk for læring over tid bliver det muligt at reflektere et for uddannelsessystemet centralt aspekt: progression. Men ikke alene progression bliver det muligt at reflektere. Ved at reflektere forbedringen over tid – var den studerendes progression mellem semesteropgave 2 og 3 større end mellem semesteropgave 1 og 2 – bliver det også muligt at reflektere progression i progression, dvs. hvorvidt progressionen i bestemte perioder har været hurtigere eller langsommere end i andre perioder. I den forstand kan man sige, at portfolioen demonstrerer, hvorvidt den studerende er blevet bedre til at blive bedre. De forskellige dimensioner af kommunikative udtryk for læring, er illustreret i Figur 1 (jf. Qvortrup & Keiding, 2014):

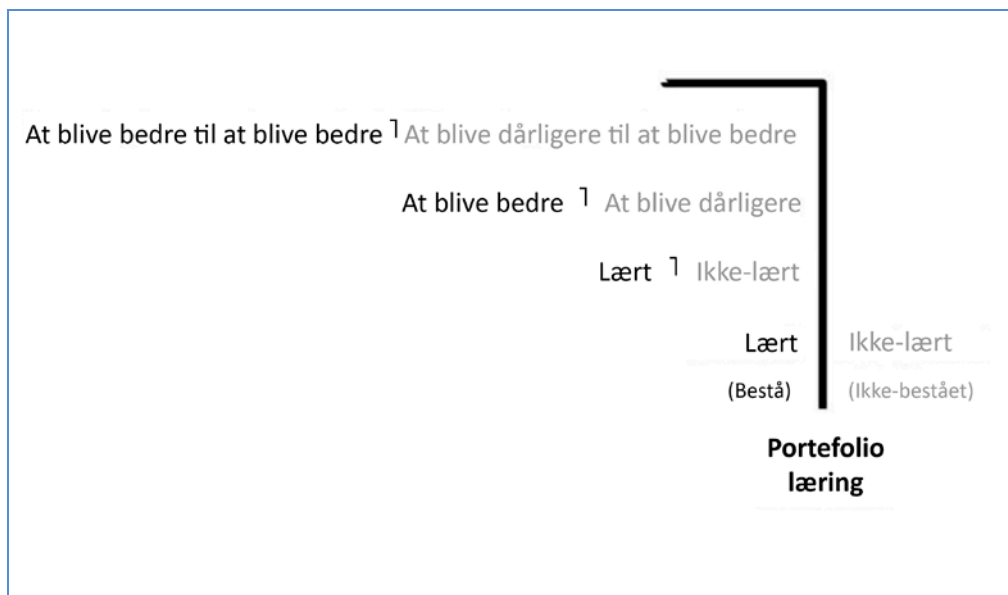


Figur 1. Illustration over portfolioens mulighed for at observere udtryk for læring i tre dimensioner (efter Qvortrup & Keiding 2014).

Den relative forskel mellem det lærte og ikke-lærte inden for et enkelt bidrag beskriver, hvorvidt den intenderede læring er opfyldt på et givet tidspunkt (lært/ikke-lært). Forskellene mellem det lærte på tværs af bidragene giver mulighed for at reflektere progression (eller regression) i læring (blevet bedre/blevet dårligere), mens variationer i hældningen af progression henholdsvis regression giver mulighed for at reflektere progression eller regression i progression (Qvortrup & Keiding, 2014). Er den studerende blevet bedre til at blive bedre, eller ses der en faldende progression, dvs. at den studerende er blevet værre til at blive bedre? Den didaktiske relevans af at lave disse refleksioner er, at faldene i progression og i progression i

progression måske korrelerer med undervisnings- og/eller læringsstrategier, som det derfor kan være relevant at justere på.

Den nedenstående formnotation fra Qvortrup & Keiding, 2014 illustrerer, hvordan portfolioen giver mulighed for refleksion af en stor kompleksitet ift. kommunikative udtryk for læring (Figur 2).



Figur 2. Portfolioens kommunikative udtryk for læring (efter Qvortrup & Keiding, 2014).

Figur 2 viser, hvordan portfolioen i lighed med andre bedømmelsesmedier tillader en løbende evaluering af den studerendes læringsudbytte (lært/ikke-lært). Denne evaluering baserer sig på refleksion med udgangspunkt i spørgsmål som: Er målene nået? Har den studerende klaret sig bedre eller værre end de opstillede mål? Er den studerende bestået eller dumpet? Der er, som vi gjorde det klart under beskrivelsen af Luhmanns refleksionsbegreb, tale om observationer relateret til grænserne mellem system og omverden. Men portfolioens særlige potentiale knytter sig også i høj grad til de tidsrelaterede observationer eller refleksivitet, hvor observationen af læring knytter sig til tid: Hvad kunne den studerende før, og hvad kan vedkommende nu? Der er med Luhmanns terminologi tale om refleksivitet. Som beskrevet og vist i Figur 1 og 2 kan refleksivitet specificeres i to dimensioner, som begge er tæt relateret til spørgsmålet om progression: at blive bedre og at blive bedre til at blive bedre. Portfolioen kan altså siges at overskride andre evalueringsmedier ved at give særlige muligheder for øget og kompleks refleksivitet over den studerendes læringsmæssige udbytte.

Den øgede mulighed for refleksivitet over den studerendes læringsmæssige udbytte er ikke irrelevant, eftersom empirisk forskning påviser en korrelation mellem en undervisers opmærksomhed på og undervisningsmæssige tilrettelæggelse efter de lærendes læringsprocesser og læringsudbytte (Hattie,

2009; Meyer, 1994; Nordenbo et al., 2008). Den øgede kompleksitet ift. at observere og reflektere kommunikative udtryk for læring, som portfolioen muliggør, er ikke alene relevant, fordi den giver undervisere nye perspektiver på spørgsmålet om, hvad studerende har lært, og hvor og hvordan studerende kan forbedre sig. Sådanne perspektiver er også interessante i relation til studerendes selv-evaluering, som også fremhæves som centralt hos flere empiriske uddannelsesforskere (Hattie, 2009; Helmke, 2009; Meyer, 1994). Portfolioen vil i høj grad være relevant ifm. interventioner, hvor studerende afprøver nye læringsstrategier ift. et givet fag eller emne og løbende evaluerer disse ift. deres påvirkning af læringsudbyttet. Den øgede mulighed for refleksion og refleksivitet er altså ikke alene relevant i et underviser-/evalueringsperspektiv, men også i høj grad i et læringsperspektiv.

Konklusion

Denne artikel har undersøgt eksisterende forventninger til portfolioen i relation til gennemsigtighed, refleksion over og evaluering af læring ved at genbeskrive disse begreber og portfolioen som medium i et systemteoretisk perspektiv. Den har foreslået, at meget af den eksisterende litteratur anlægger et teknologiske blik på portfolioens mål: Hvad er portfolioens potentiale, og hvilke undervisningsmæssige udfordringer kan den løse? Med reference til systemteorien har artiklen taget udgangspunkt i det forhold, at portfolioen aldrig skaber transparens mellem systemer, og den har tydeliggjort, at de bidrag, der medtages i portfolioen, og de iagttagelser der gøres heraf, er med til at konstruere læring på måder, som får betydning for den studerendes succes eller mangel på samme i uddannelsessystemet. I den systemteoretiske genbeskrivelse tog artiklen udgangspunkt i spørgsmålene: Hvordan konstruerer portfolioen kommunikative udtryk for læring? Og hvordan kan disse kommunikative udtryk understøtte evaluering af læring? Via en systemteoretisk genbeskrivelse har artiklen foreslået at beskrive portfolioen som et undervisningsmedie, der understøtter observation af læring, progression og progression i progression og dermed giver nye mulighed for refleksion og refleksivitet. I uddannelsespraksis må man altid interessere sig for, hvorledes den kan give nye muligheder for iagttagelse af intenderet læring. Samtidig må man også være opmærksom på de mulige ikke intenderede sideeffekter af disse iagttagelser. Med dette udgangspunkt er det ikke artiklens hensigt at foreskrive, hvad der er rigtigt eller forkert, godt eller dårligt i bestemte undervisningssammenhænge, men alene at skabe forstyrrelse og refleksion ift. forskellige muligheder og begrænsningerne. Netop opmærksomheden på forskellige muligheder og begrænsningerne kan betyde, at "man ikke lader sig bringe ud af fatning på grund af bestemte overraskelser og negative erfaringer, men at man også dér kan aktivere skemaer, der gør det muligt at reagere meningsfuldt" (Luhmann, 2006, s. 86).

Referencer

- Arter, J. (1995) *Portfolios for Assessment and Instruction*, Eric Digest (<http://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm>).
- Barret, H., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches: Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Belanoff, P., & Dickson, M. (Ed.). 1991. *Portfolios: Process & Product*. Portsmouth: Boynton/Clock.
- Biggs, J. (1998). Assessment & Classroom Learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Butler, D., & Winne, P.H. (1995). Feedback & self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). *Authentic assessment of teaching in context*. *Teaching & Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Dysthe, O., & Engelsen, K.S. (2004). Portfolios & assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258.
- Ellmin, R. (2001). *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. København: Gyldendal
- Gillett, A., & Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment. *Active learning in higher education*, 10, (2), 120-137.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Related to Achievement*. London: Routledge.
- Heartel, E. H. 1990. Performance Tests, Simulations and Other Methods. In *The New Handbook of Teacher Evaluation*, edited by J. Millman and L. Darling-Hammond, 278–294. Newbury Park, CA: Sage.
- Helmke, A. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Herman, L., and M. Morrell. 1999. Educational Progressions: Electronic Portfolios in Virtual Classroom. *THE Journal: Technological Horizons in* <http://www.lom.dk>

Education, 26 (11): 86–89.

Keiding, T. B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels forlag

Krogh, E. (2007). En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk. *Gymnasiepædagogik 60*. Syddansk Universitetsforlag, <http://www.sdu.dk/~media/5E50DE610AA74380AA6DF24E5C8A7E08.ashx>.

LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & Gates, P. (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London: Falmer Press.

Luhmann, N. 1990. "Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung". In *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, edited by N. Luhmann and K. E. Schorr, 11–23. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag

Luhmann, N. (2002a). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002b). How Can the Mind Participate in Communication? In *Theories of Distinction. Redescribing the Descriptions of Modernity*. Edited by W. Rasch, 169–184. Stanford, CA: Stanford University Press.

Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N., & Schorr, K.E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence & consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.

Meyer, H. (1994). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Niguidula, D. (1993). *The Digital Portfolio. A Richer Picture of Student Performance*,
(http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bb/ac.pdf)

Nordenbo, S. E., M. S. Larsen, N. Tiftikçi, R. E. Wendt, and S. Østergaard (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44.

Paulson, F. L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

Qvortrup, A. (2011). *Den paradoksale undervisningskommunikation: En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolioen, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasiergi*. Ph.d.-afhandling, Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet

Qvortrup, A. & Keiding, T. (2014). Portfolio assessment: Production and reduction of complexity. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>.

Qvortrup, A. & Keiding, T. (2017). *Undervisning mellem hensigt og uforudsigelighed*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.

Qvortrup, A. & Rasmussen, H. F. (2017). Uddannelsessystemets hensigt - fra perfektion og perfektibilitet over dannelse til entrepreneurskab og bæredygtighed. I Kiær, K. & Qvortrup, A. (red.). (2017). *Den professionelle og moderne didaktik(er)*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo (in press).

Smith, K., and H. H. Tillema (1998). Evaluating Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41 (2): 195–205.

Tillema, H.H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 263-278.

Tillema, H.H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: differential use of feedback on portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 193-210.

Tolsby, H. (2002). Digital Portfolios – a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing & Collaboration. In Dirckinck-Holmfeld, L. & Fibiger, B. (ed.),

Learning in Virtual Environments, (pp. 231-247). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wittek, A. L. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. PhD, Oslo University, Oslo.

Wolf, D.; Bixby, J.; Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment. *Review of Research in Education*, 17.

Yancey, K., & Weiser, I. (Ed.) (1997). *Situating Portfolios. Four perspectives*. Logan: Utah State University Press.

Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The Teaching portfolio in US teacher education programs: what we know & what we need to know. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 613-621.